

Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas

António Pais

Instituto Politécnico de Castelo Branco / Escola Superior de Educação

Resumo: Neste trabalho, com base na **análise** de diferentes formas de **conceber e entender a integração didática** na perspetiva curricular portuguesa e da consideração do **trinómio didático - globalização da aprendizagem / motivação / ensino e aprendizagem integrados nos primeiros anos de escolaridade** –, propomos, do ponto de vista científico - didático, uma **reflexão** sobre os **princípios e fundamentos da sequenciação didática** e da **construção de unidades didáticas integradoras**, com o objetivo de dar **contributos significativos** para que, desde a formação de professores, se possam criar **bases teórico-práticas** de definição de **percursos de ensino e aprendizagem** com **potencial efetivo de integração nas dimensões epistemológica e curricular**.

Palavras-chave: *Integração Curricular; Unidade Didática; Didatologia.*

Abstract: In this study, based on an analysis of the different ways of creating and understanding the integration of didactics into the Portuguese curricular perspective and in considering the didactic trinomial – globalization of learning / motivation / integrated teaching and learning in the first years of schooling –, we propose, from a scientific-didactic point of view, a reflection on the principles and foundations of didactic sequencing and the construction of integrative didactic units. In this way we hope to make a significant contribution, so that, from the teacher education stage, theory-practice bases of teaching and learning trajectory definitions with effective potential for integration can be created in the epistemological and curricular dimensions.

Keywords: *Curricular Integration; Didactic Unit Project; Didactological Reasoning.*

Résumé: Dans ce travail, à partir de l'analyse des différentes façons de concevoir et entendre l'intégration didactique dans la perspective curriculaire portugaise et de la considération du trinôme didactique : globalisation de l'apprentissage/ motivation/enseignement et apprentissage intégrés dans les premières années de scolarité – nous proposons, du point de vue scientifico-didactique, une réflexion sur les principes et fondements de la progression didactique et de la construction d'unités didactiques intégratrices, ayant comme objectif d'apporter une contribution significative pour que, dès la formation de professeurs, puissent



Pais, António Pereira (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*. 37-52.

Contacto: António Pereira Pais, Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal / antoniopais@ipcb.pt.

être créées des bases théorico- pratiques de définition de parcours d'enseignement et apprentissage avec un potentiel effectif d'intégration dans les dimensions épistémologique et curriculaire.

Mots-clés : intégration curriculaire, unité didactique, didactologie.

I. INTEGRAÇÃO E UNIDADE DIDÁTICA: CONCEITOS COMPLEXOS FUNDAMENTADOS NA COERÊNCIA METODOLÓGICA

Os estudos didáticos realizados nas últimas décadas revelam a importância da **integração didático - curricular** como **forma** e **opção metodológica** de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem fundamentalmente, nos sistemas de ensino, como o português, com opção organizativo – curricular nos primeiros anos de escolaridade globalizada e centrada na figura de um professor titular (*magister*). A caracterização, na perspectiva evolutiva e relacional pedagógica, desta forma de estruturação dos sistemas de ensino, revela que o pensamento didático atual foi, do ponto de vista da gênese, fortemente influenciado pelo movimento designado por “neo-praxiologista” e os princípios da razão etnometodológica e da razão comunicativo-crítica defendidos inicialmente por Schutz (1945) e Habermas (1968) e com expressão em contexto educativo através do pensamento didático de Bruner (1960), Ausubel (1967) e Novak (1972). A compreensão fenomenológica da problemática das formas de abordagem técnico-didáticas à construção social da realidade em contexto educativo, elemento estruturante das visões etnometodológica e dialógico-crítica, é fundamental para a construção do conceito de integração curricular enquanto elemento de transversalidade que estabelece a ponte entre o conhecimento científico e os conteúdos programáticos¹.

Se analisarmos, do ponto de vista diacrónico, a situação específica de evolução das formas de organização e desenvolvimento curricular em Portugal em relação a esta realidade marcante do pensamento didático, verificamos que, apesar dos sucessivos avanços e recuos característicos de uma política educativa marcadamente reformista, a introdução destes princípios do pensamento didático dominante foi feita e traduziu-se numa melhoria significativa do desempenho dos alunos portugueses no domínio das competências literárias, numéricas, digitais e sociais base, amplamente confirmada pela investigação de âmbito nacional e internacional. Esta evidência está **diretamente relacionada** com o facilitar do **acesso aos livros e ao interconhecimento**, o desenvolvimento de **programas**

¹ Do ponto de vista técnico-didático, o **conceito de integração curricular** defendido neste trabalho assenta em fatores contextuais e no princípio etnometodológico de que **uma abordagem ao processo ensino e aprendizagem** nos primeiros anos de escolaridade **de cariz meramente disciplinar** promove a fragmentação excessiva do conhecimento, **afastando-o da ordem natural construtivista e dialógica de aprendizagem dos alunos** desta faixa etária. Assenta, ainda, na conceptualização da diferenciação entre **epistemologia das disciplinas científicas** e **epistemologia das áreas curriculares disciplinares escolares**, com a consideração **das relações** que se estabelecem entre **conhecimento científico** e **conteúdos curriculares** e destes com os fundamentos didáticos da microdidática.

específicos de formação de professores e a ela não é alheia, de igual modo, uma lenta, mas efetiva **mudança de cultura educativa** ao nível das formas de ensinar e aprender. **Práticas** como o **ensino sistematizado** e **contextualizado** do **vocabulário específico** das diferentes **áreas curriculares**, a gradual **perda de importância** da **leitura (literária e não literária)** de **excertos** em detrimento do avanço da **leitura orientada** de **obras completas** e o crescimento das **práticas de ensino experimental** são outras evidências empíricas do que acabámos de afirmar.

Do ponto de vista relacional dos processos de **desenvolvimento curricular** e da **didática específica**, uma análise atenta, por exemplo, das **formas de organização dos manuais escolares** e da **tendência** como nos projetos curriculares de turma e de agrupamento se **expressam os princípios da integração didática** materializados no **desenho específico de aulas**, revela, apesar dos progressos observados e referidos, um **imobilismo didatológico** e **didático** significativos, com a **incoerência técnico - didática** a **emergir como característica fundamental**. Neste contexto, **urge**, a partir da consideração das **duas dimensões base da integração didática** – a dimensão **epistemológica das áreas curriculares disciplinares escolares** e a dimensão **didática**, **redefinir as formas de organização** do processo ensino e aprendizagem, **construindo** a base de uma **matriz de desenho programático** com potencial de eficácia que permita a verdadeira integração, **substituindo** os habituais **somatórios de conteúdos e atividades** por **unidades de sequenciação estratégica**, materializadas em **unidades didáticas** definidas a partir de um **tema** e um **elemento integrador**.

A designação **unidade didática** ou **unidade de programação** remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma **realidade técnico-didática** baseada num conjunto de opções **metodológico-estratégicas** que apresentam como fundamentos técnicos de base: **uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático** (entendido como **sequenciação didática**) com o fator tempo (concebido como **entidade biunívoca** de relação entre **tempo de ensino** e **tempo de aprendizagem**); a aposta na **coerência metodológica interna**, a partir da seleção de uma **unidade temática** e da definição de um **elemento integrador**, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o conhecimento específico de uma determinada área e as formas de abordagem técnico-didática, considerando-se, desta forma, que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, nas perspetivas epistemológica e curricular, em **percursos**, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.

Do ponto de vista **diacrónico**, os trabalhos de Jean **Decroly (1923)** – com o **ensino globalizado**, praticado na L'Érmitage em Bruxelas; **Dearden (1976)** - com as **estruturas de aprendizagem**; **Feurstein (1980)** – com a **aprendizagem mediada** e a **experiência de aprendizagem**; e de **Escamilla (2003)** - com as **unidades básicas de programação**, permitem-nos apresentar a realidade atual das unidades didáticas como um **constructo base de programação** que evoluiu, nas últimas décadas, no sentido da conceção da **planificação** como uma **entidade global e globalizada** na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um **todo metodologicamente coerente** designado por **percurso de ensino e aprendizagem**.

Neste sentido, centrando-nos na base didatológica dos trabalhos referidos e na sistematização do conhecimento didático produzido neste campo nas últimas décadas, **consideramos**, no âmbito deste trabalho, as **unidades didáticas com integração curricular** como **unidades de programação** do modo de organização da **prática docente** constituídas por um **conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem** que se desenvolvem a partir de uma **unidade temática central de conteúdo** e um **elemento integrador** num **determinado espaço de tempo**, com o propósito de **alcançar** os **objetivos didáticos** definidos e **dar resposta** às principais questões da relação específica epistemológico-curricular - **o que ensinar** (objetivos e conteúdos), **quando ensinar** (sequenciação relacional ordenada de atividades e conteúdos), **como ensinar** (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e **como avaliar** (metalinguagem, critérios e instrumentos).

2. ELEMENTOS DIDATOLÓGICOS BASE E CARACTERÍSTICAS TÉCNICO-DIDÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM RECURSO AOS PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Pensar na **programação didática** como um **mero somatório** de unidades didáticas para aplicar ao longo de um trimestre, ano ou ciclo, para além de constituir um erro primário do ponto de vista didático, **revela formas estáticas** de conceção do processo ensino e aprendizagem que em nada favorecem o desenvolvimento do **princípio didático fundamental** da interação plena entre as formas de aprender e ensinar num determinado contexto, com determinados alunos e professores – **definição de relações de ação didática entre o conhecimento específico das diferentes áreas curriculares e as diferentes perspetivas de abordagem didática desenhadas com recurso aos elementos base da integração curricular: interconhecimento, interdisciplinaridade, intercomunicação e intertextualidade.**

Na perspetiva da **integração curricular**, as unidades didáticas configuram-se como espaços globais de organização didática e definição de modos de conceber e atuar e apresentam como características fundamentais:

- ❖ ser reais, práticas e úteis;
- ❖ definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar;
- ❖ formar metodologicamente um todo coerente, a partir da inter-relação de todos os elementos que a constituem;
- ❖ respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;
- ❖ ser flexíveis, permitindo a revisão permanente;
- ❖ ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos;
- ❖ ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação da áreas curriculares que a integram;
- ❖ ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no seu desenvolvimento;

- ❖ ser práticas, dinâmicas, e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem que propõem e às situações concretas de alunos, professores e famílias;
- ❖ ser adequadas em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação;
- ❖ ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados.

Do ponto de vista **estrutural**, uma Unidade Didática deve incluir na sua estrutura longitudinal e de transversalidade os seguintes elementos técnico-didáticos base, considerados de forma global e integrada:

A. Elementos didatológicos:

- A.1. **fundamentação didatológica** - descrição breve da Unidade Didática e justificação, em que se especifica também o nome da mesma, os princípios metodológico-estratégicos adotados, os conhecimentos prévios exigidos aos alunos (pré-requisitos), o número de horas de lecionação previsto, o ano e o ciclo;
- A.2. **caracterização do contexto de ensino e aprendizagem** – o conhecimento do contexto didático é fundamental para o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que implica uma consequente adaptação aos alunos concretos, ao espaço e aos materiais disponíveis, afetando-lhe um determinado tempo;
- A.3. **definição dos objetivos didáticos** – estes são definidos de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional, nos Programas Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e Turma.

B. Seleção e sequenciação do conteúdo programático:

- B.1. **definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es)**, enquanto categorias das bases de coesão e integração didática;
- B.2. **seleção do conteúdo programático** – a seleção das áreas, das competências gerais e específicas e dos conteúdos enquanto elementos fundamentais que estarão na base do desenho dos percursos de ensino e aprendizagem;

C. Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem:

- C.1. definição dos critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema e elemento integradores e os princípios da progressão e da integração didática;
- C.2. seleção das tarefas de ensino e aprendizagem, em função das áreas, do conteúdo programático, dos objetivos visados e da diversidade e completude das diferentes tipologias de atividade;
- C.3. elaboração dos guiões integrados de desenvolvimento.

D. Avaliação – este passo é fundamental para refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor:

- D.1. avaliação das **aprendizagens dos alunos**.
- D.2. **meta-avaliação** ou **reflexão** sobre a própria prática avaliativa.

3. A PROBLEMÁTICA DA COERÊNCIA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS

A definição dos **processos metodológicos** para o desenvolvimento integrado de unidades didáticas **assume papel de centralidade** pela **multiplicidade** de fatores e **variáveis** inerentes à prática do **ensino globalizado** que caracteriza uma **sequência didática** criada com o propósito de trabalhar as **capacidades, habilidades e destrezas** envolvidas no desenvolvimento das **competências e dos objetivos didáticos base**.

A **consideração do trinómio didático - globalização da aprendizagem / motivação / ensino e aprendizagem significativos**-, imprescindível às formas de abordagem técnico-didáticas com integração curricular, **obriga** à definição de **esquemas metodológicos** em que o ponto de partida assume papel de destaque.

Este ponto de partida, que designamos por **elemento integrador**, configura-se como **elemento e eixo de transversalidade epistemológico-curricular** que assegura, nas dimensões global e específica, a **coesão metodológica** dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade didática. Do ponto de vista técnico-didático, caracteriza-se por:

- ❖ **ser** a base **motivacional**, preparando a atenção do aluno;
- ❖ **permitir** a **ativação do conhecimento prévio** e a **verificação dos pré-requisitos** subjacentes a uma determinada aprendizagem;
- ❖ **estimular** a **comunicação multilateral**;
- ❖ **desencadear** a **coerência temática** e a **coesão metodológica** no interior dos percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade.

A definição de **elementos integradores** para o desenvolvimento das competências base na educação básica encontra o seu **campo natural de seleção** nos elementos físicos do espaço **sociocultural**, considerados na dimensão histórica, antropológica, geográfica, educativa e sociológica; na **literatura**, mais especificamente **nos textos literários de receção infantil e juvenil**; no material oral e escrito que integra o grupo dos **textos não literários e paraliterários**; e nos elementos **lexicoculturais** que permitem a expressão das experiências vivenciais individuais.

Do ponto de vista **técnico-didático**, a **seleção** e a **definição** de **elementos integradores** que **assegurem** uma **base motivacional significativa**, **garantam** o **rigor científico** na abordagem dos conteúdos programáticos e **potenciem** a **coerência metodológica interna** da unidade didática **devem fundamentar-se** nos **princípios da adequação didática** e nos **critérios e funções de relação** entre o **material literário e não literário** e os **elementos paratextuais**.

À **semelhança** do que acontece com as próprias **unidades didáticas** quando consideradas na sua **globalidade**, a definição de **elementos integradores** apresenta um **forte caráter de individualidade técnica**, podendo mesmo afirmar-se que a **existência** de um determinado **elemento integrador só ganha sentido e valor didático** quando

integrado numa determinada **unidade didática** construída para um **determinado grupo de alunos**, num **determinado contexto**.

Enquanto **elemento físico**, o **elemento integrador** pode assumir uma **infinidade de formas**, dependendo da **criatividade** e das características de individualidade do professor, das características do **ambiente de ensino e aprendizagem** a criar, dos **objetivos didáticos definidos** para o processo de ensino e aprendizagem, das **caraterísticas do grupo de alunos** e da **relação** que obrigatoriamente tem de se **estabelecer** com um **contínuo de tarefas de ensino e aprendizagem** que se pretende desenvolver. O **recurso** à **imagética**, à **tecnologia informática** e de **comunicação**, aos **suportes digitais de leitura** e de **ensino do vocabulário**, entre outros, representa na atualidade a **fonte de excelência** para a definição e a criação de elementos integradores.

Do ponto de vista da **funcionalidade didática específica**, as caraterísticas funcionais dos **elementos integradores** variam em função da **especificidade das áreas curriculares** que a unidade didática integra e da própria natureza dos conteúdos a integrar. Na perspetiva do ensino globalizado dos primeiros anos de escolaridade, mais propriamente do desenvolvimento das competências base (literária, numérica, digital, científica e social), as **características de funcionalidade** dos elementos integradores centram-se no **potencial** que revelem para permitir o entrecruzar pleno das diferentes **variantes tipológico-didáticas** de prática do **interconhecimento** e da **interdisciplinaridade** com os diferentes momentos técnicos de desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem (**abordagem didática inicial de conteúdos, sistematização, ampliação/reforço e avaliação das aprendizagens**). Neste sentido, a **funcionalidade didática específica dos elementos integradores** para o desenvolvimento da competências base deve centrar-se no seu potencial para:

- ❖ **motivar** para a aprendizagem;
- ❖ **explicitar** ao aluno os objetivos das diferentes tarefas a realizar;
- ❖ **ativar** o conhecimento temático imprescindível à abordagem inicial e sistematização de conteúdos em contexto didático;
- ❖ **desencadear**, de forma integrada, o ensino explícito do vocabulário específico das diferentes áreas curriculares;
- ❖ **recriar**, em contexto de sala de aula, os ambientes físicos e psicológicos das diferentes leituras propostas, permitindo aos alunos nos diferentes momentos da leitura (antes, durante e depois) adentrar-se nos diferentes espaços e contextos do texto, através da vivência de experiências e situações nele propostas²;
- ❖ **ativar** o uso explícito de estratégias de seleção e tratamento de informação;
- ❖ **promover** o interconhecimento, a interdisciplinaridade e a intertextualidade.

² Neste contexto, merece especial referência a utilização como elementos integradores das **Mystery Bags, Graphic Organizers e Cards for Sequencing**, proposta por Guillaume, Andrea; Yopp, Ruth e Yopp, Hallie (2007), em *Strategies for Active Teaching* - Pearson. Neste trabalho, através da utilização dos elementos integradores referidos, as autoras propõem-nos um conjunto de estratégias de prática da integração que representam, do ponto de vista didático, uma importante referência para o estudo da definição dos elementos de integração.

4. A ESPECIFICIDADE DOS CRITÉRIOS PARA O DESENHO E A SELEÇÃO DE ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Os processos de **treino e aquisição** das **capacidades, habilidades e destrezas** e, ainda, dos **conhecimentos técnicos** envolvidos no desenvolvimento das competências base, **entendidas nas dimensões correlatas** do interconhecimento, da interdisciplinaridade e da intertextualidade, só se consegue através de **propostas** de ação didática em cujo desenvolvimento o **aluno participe ativamente** no processo de desenvolvimento e não seja um mero recetor ou autómato.

O carácter **integrador** inerente ao desenvolvimento das competências base nos primeiros anos de escolaridade **obriga** ao desenho de unidades didáticas **com recurso** aos fundamentos **metodológicos** da **flexibilidade**, da **abertura** às propostas dos alunos e famílias, do **realismo**, do **equilíbrio** e da **adequação** técnica, temática e de conteúdo. Apesar de o cérebro e a **memorização** desempenharem um **papel fundamental** na aprendizagem, a consideração do **desenvolvimento psicológico** e do **contexto** como um **todo é imprescindível**. Por esta razão, **as unidades didáticas** devem **contemplar** princípios e estratégias interventivas que desenvolvam nos alunos **a autoconfiança e a autodisciplina**, proporcionando-lhes **momentos para desfrutar da aprendizagem e guiando-os** para que **assumam decisões pessoais** no campo do desenvolvimento do trabalho autónomo.

Nesta área, os **alunos possuem**, em cada ciclo e nível, um **conjunto** de **experiências individuais de aprendizagem** e de **conhecimentos prévios** que devem ser considerados do ponto de vista didático, **mas** que **requerem**, em muitos casos, a inclusão de formas de **intervenção especializada**, pois essas experiências e esses conhecimentos **manifestam-se frequentemente** sob a forma de “erros” e “faltas de rotinas” que **em nada favorecem a aquisição de hábitos de trabalho**. A **análise minuciosa** e a **caracterização** destes “erros” devem conduzir **à inclusão** nas unidades didáticas de **estratégias que permitam combater estas tendências**, contribuindo para **a progressão harmoniosa** entre as diferentes etapas que caracterizam a evolução na aprendizagem. Para que, através da **aplicação** de uma unidade didática, se consigam **níveis aceitáveis de progressão** na aprendizagem é preciso considerar a **necessidade** de **inter-relacionar** estas **experiências individuais de aprendizagem** e os **conhecimentos prévios** de cada um dos alunos e do grupo com os **objetivos didáticos**, os **conteúdos** e as **aprendizagens** a realizar. Como demonstram os trabalhos de Spiegel (2009), **na abordagem a esta aproximação é preciso considerar** as realidades **temáticas próximas** do aluno, mas também aquelas que lhe ficam **mais distantes**, como o fantástico ou o exótico, que, num número significativo de casos, revelam um maior potencial de motivação.

Por último, importa considerar que na **definição de estratégias** para unidades didáticas em que a integração assume um papel relevante **devem combinar-se** sempre **dois tipos de estratégias base**: as **expositivo-dialógicas** ou de **relação comunicativa** e as de

indagação³. Mediante as **primeiras** trabalham-se os **conhecimentos**, enquanto através das segundas **se proporciona a aplicação prática** desse conhecimento, a **criatividade pessoal**, a **criação de estratégias de aprendizagem**, através da pesquisa e a **reflexão** sobre as **aprendizagens realizadas**. Neste sentido, é importante que a seleção de objetivos e conteúdos seja equilibrada e que a proposta de atividades seja ampla e diversificada. As **atividades** são, do ponto de vista técnico, o **instrumento didático básico** com que o aluno conta para **aprender**.

5. A ATIVIDADE COMO BASE DE CONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM INTEGRADOS

De acordo com a taxonomia de Benjamin Bloom⁴, podemos falar de **três tipologias base** possíveis de caracterização dos grandes campos da atividade humana: atividades de tipo **cognitivo, psicomotor e afetivo**. Apesar dos avanços registados nos últimos anos no âmbito da programação didática, do ponto de vista macro, esta classificação continua a ser a que revela maior potencial de transferência, pelo que **de consideração obrigatória no desenho de unidades didáticas**.

Dentro da **programação didática**, o **desenho de atividades** e a **inserção em percursos de ensino e aprendizagem** integrados e que formem um todo coerente **ocupam um papel de singular relevância** para que a aquisição das aprendizagens seja efetiva. **Definidos os objetivos** didáticos que se desejam alcançar e **os conteúdos** que servem de enlace técnico para o conseguir, **as atividades ou tarefas de aprendizagem** constituem a **via real** através da qual os **alunos chegarão** da melhor forma possível ao **domínio dos conteúdos e objetivos** selecionados. A **concretização** de atividades para o desenvolvimento da competência de leitura, seja em trabalho individual ou coletivo, **pressupõe sempre o exercício individual e autónomo mediante o qual** os alunos **desenvolvem as suas estruturas mentais e ampliam**, progressivamente, o **vocabulário base do reconhecimento automático de palavras**, tornando-se leitores fluentes.

A **importância** que o desenho das atividades **assume no processo de construção de uma unidade didática** está diretamente relacionada com a **necessária adequação à realidade da escola, do grupo** de alunos e de **cada aluno** em particular. Evidentemente que **o momento certo** para realizar esta **adequação** é o momento em que se **equaciona** que **para alcançar um determinado objetivo didático** se equacionam as **diferentes possibilidades**, os **caminhos** e os **ritmos** para o conseguir, importando **diversificar o conjunto de tarefas propostas**, para, respeitando as características de individualidade, **alcançar as aprendizagens pretendidas**. Daqui resulta a importância de **diversificar** os

³ A combinação de estratégias com potencial de eficácia para a efetivação da integração curricular depende em grande medida das relações que o professor conseguir estabelecer entre o conhecimento específico de cada uma das áreas curriculares e entre estas e os aspetos técnicos da microdidática.

⁴ Neste campo, para além dos aspetos técnicos relativos à taxonomia apresentados em *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), constituem importante referência a publicação em 1980 de *All Children Learning* – McGraw-Hill e em 1895 *Developing Talent in Young People* – Ballentine Books.

modelos e **tipologias** das atividades propostas, através da **aplicação** dos **princípios técnicos** da diversificação curricular e da **funcionalidade** dessas mesmas atividades.

Do ponto de vista técnico, **o desenho das atividades** deve obedecer aos **princípios didáticos da progressão** e da **sequenciação** e **relação curricular**, devendo ter-se em conta:

- ❖ os **objetivos** que com elas se pretendem alcançar;
- ❖ os **conteúdos** que se vão desenvolver, para a **adequar** às **caraterísticas epistemológicas** dos processos de ensino e aprendizagem da leitura, no nosso caso;
- ❖ o **nível de desenvolvimento dos alunos** que as vão realizar, para as **adaptar** às suas **necessidades** e **possibilidades** e **fundamentá-las** nos **quatro princípios básicos** que as devem caracterizar: **ser atrativas**; **respeitar o princípio da progressão** e da **definição temporal**; **ser coerentes entre si**; **ser variadas, funcionais e desafiantes**.

Nunca é de mais lembrar que **a explicitação aos alunos dos objetivos a alcançar** com as atividades e **a forma de as apresentar**, tanto oralmente como por escrito, que deve basear-se em formulações simples, concisas e concretas, **são de extrema importância**.

Outro dos **aspetos importantes** a considerar é **o conhecimento** da forma como as diferentes **tipologias de atividades se relacionam** com o **processo de construção de uma unidade didática**. Sistematizando, e reconhecendo a falta de exaustividade, podemos classificar a relação entre as duas realidades do seguinte modo:

Quadro I- Categorização das tipologias de atividades/tarefas de ensino e aprendizagem para a construção de unidades didáticas com recurso à integração curricular

Categorias	Tipologias
Fase de desenvolvimento da aprendizagem	<i>motivação abordagem didática inicial sistematização ampliação reforço avaliação</i>
Proposta metodológico - didática	<i>globalizadas interdisciplinares</i>
Frequência de inclusão	<i>ocasionais periódicas cíclicas constantes</i>
Finalidade didática	<i>de formulação de hipóteses de descoberta de investigação de confirmação de aplicação ou manipulação de generalização de construção ou elaboração</i>
Forma de participação	<i>individuais de grupo coletivas</i>
Código de apresentação	<i>verbais (orais e escritas) não verbais (gestuais, icónicas, musicais, ...)</i>
Momento de avaliação	<i>iniciais ou de diagnóstico processuais /formativas finais/sumativas</i>
Agente avaliador	<i>autoavaliação coavaliação heteroavaliação</i>

Obviamente, na integração em unidades didáticas, **as atividades** nunca **cumprem só uma função**, mas várias em simultâneo, pelo que a decisão de **inclusão** depende da **intenção didática** e das próprias **caraterísticas dos percursos de ensino e aprendizagem**.

6. CONCLUINDO: PROPOSTA DE UMA MATRIZ PARA A SEQUENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS COM INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Do ponto de vista didático, não podemos falar de unidades didáticas modelares válidas para todos os grupos de alunos, mas podemos e devemos identificar as bases matriciais universais de organização e eficácia nas quais se devem fundamentar os processos de sequenciação e elaboração.

Neste sentido, e relacionando os postulados teóricos que defendemos com as características técnico-didáticas do processo de elaboração que descrevemos, apresentamos uma proposta matricial concreta de elaboração de unidades didáticas para o desenvolvimento das competências base que deve ser entendida por cada leitor como um ponto de partida para se adentrar no mundo das unidades didáticas como forma de planificar os processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 - Proposta de matriz para a elaboração de unidades didáticas	
I. Elementos didatológicos	
I.1. Elementos de caracterização	
Título	<p>A proposta metodológico-estratégica deve basear-se na construção de percursos de ensino e aprendizagem em que as atividades se apresentam agrupadas em três categorias base de desenvolvimento sequencial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. abordagem em contexto didático; 2. sistematização em contexto didático- avaliativo; 3. ampliação/reforço em contexto didático.
I.1.2. Destinatários	
I.1.3. Materiais literários e não literários	
I.1.4. Seleção e descrição sumária dos elementos base da proposta de integração	
I.2. Fundamentos didatológicos	<p>A contextualização, a seleção do material literário e não literário e a definição de elementos integradores constituem as etapas base desta fase.</p> <p>A definição dos elementos integradores deve basear-se nas componentes paratextuais do material literário selecionado e apresentar potencial de articulação das diferentes fases da proposta metodológico-estratégica..</p>
I.2.1. Apresentação e justificação da proposta metodológico-estratégica de integração.	
I.2.2. Explicitação, de forma sucinta, dos fundamentos e forma de organização do percurso de ensino e aprendizagem	
I.2.3. Seleção de objetivos didáticos	

2. Seleção e sequenciação do conteúdo programático

BASE DIDÁTICA E FORMA INICIAL DE ABORDAGEM – Apresentação sucinta do tema / situação problema e motivação, considerando os elementos de integração selecionados em 1.1. e fundamentados em 1.2.

ELEMENTOS PROGRAMÁTICOS
(definição dos pré-requisitos, seleção de competências, conteúdos e descritores de desempenho)

**ÁREA E
COMPETÊNCIAS
INTEGRADORAS**

Conhecimentos prévios (pré-requisitos)

*Objetivos
didáticos*

Conteúdos



3. Desenho dos percursos de ensino e aprendizagem (roteiros didáticos)
<p>Etapa 1 - Abordagem didática (relação com o conteúdo programático)</p> <p>Tarefa(s) de ensino/aprendizagem - Conceitos</p> <p>Tarefa(s) de ensino/aprendizagem – Reflexão metalinguística</p> <p>.../...</p> <p>Etapa 2 - Sistematização em contexto didático-avaliativo (relação com o conteúdo programático e o processo de avaliação)</p> <p>Explicitação das situações de ensino/aprendizagem</p> <p>Etapa 3 - Ampliação/reforço em contexto didático (relação com o conteúdo programático e o processo de avaliação)</p> <p>Explicitação das situações de ensino/aprendizagem</p>

4. Avaliação	
<p>Caráter e tipologias</p> <p>Seleção de instrumentos</p> <p>Breve descrição do processo de avaliação</p>	<p>Avaliação de carácter contínuo e essência tipológica eminentemente formativa, a partir da correção individual e coletiva das tarefas de aprendizagem propostas nas etapas 2 (sistematização) e 3 (ampliação/reforço) do percurso de ensino e aprendizagem.</p>

REFERÊNCIAS

- Alvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ausubel, D. (1967). *Learning theory and classroom practice*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Beane, J. (1997). *A Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Couceiro, B. R. (2009). *La realidad de las unidades didácticas*. Madrid: Lulu Press Inc.
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation dans l'enseignement*. Bruxelas: Editora Lamertin.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Guillaume, A.; Yopp, R. e Yopp, H. (2007). *Startegies for Active Teaching*. New Jersey: Pearson.
- Habermas, J. (1971). *Knowdlege and human interests*. Boston: Beacon.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*; 11 (3), 273–292.
- Hatch, T.; Raley, J.; Austin, K.; Capitelli, S. & Faigenbaum, D. (2005). *Into the Classroom: Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mello, A. ; Urbanetz, S. (2008). *Fundamentos da didática*. Curitiba: Ibpex.
- Novak, J. (1977). *A theory of education*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Perez, M. R. e Lopez, E. (1998). *Aprendizaje y curriculum: diseños curriculares aplicados*. 5ª edición. Santiago do Chile: FIDE.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar* . Porto Alegre: Artmed.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Spiegel, A. (2009). *Planificando Clases Interesantes – itinerarios para combinar recursos didácticos*. Madrid: Editorial CEP.
- Schutz, A. (1945). On múltiple realities. In *Philosophy and Phenomenological Research*. 5, 533-576.
- Villalobos, M. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.